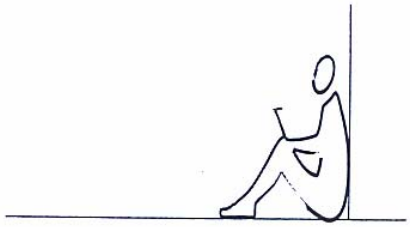
Nelly BARLET- ROUSSET
Professeur documentaliste stagiaire
Collège La vallée verte, Vauvert

IUFM de l'Académie de Montpellier
Site de Montpellier
Année scolaire 2004-2005

Accompagner l'élève dans la pratique de la lecture documentaire

(niveau sixième)

TUTEUR :
A. Lacour, formatrice IUFM, Professeur documentaliste
ASSESSEUR :
A-M. Filleron, formatrice IUFM de Montpellier



Résumé

Faire découvrir et exploiter les écrits documentaires au CDI, c'est viser conjointement l'acquisition de connaissances disciplinaires et de compétences en lecture documentaire. A travers ce projet, le professeur documentaliste se donne pour objectif la prise de conscience par l'élève des modes de fonctionnement et de compréhension des textes documentaires.

Abstract

Make the pupils discover and achieve the writing documentary in the C.D.I means for them to acquire both the disciplinary and the understanding documentary competences. In this project, the documentalist teacher allowes the pupils to realize the ways of using and understanding the writing documentary.

Mots clés

Documentation / Besoin : motivation / Projet / Support d'information / Pratique de lecture / Typologie / Rôle de l'enseignant / Compétences / Stratégie de recherche /

"Livrer un enfant à la lecture documentaire solitaire, c'est penser qu'il peut construire son propre cheminement à travers les points-clés, les idées-force, en les choisissant et en les organisant."[1]

[1] ROBERT, LEVY-LEBLOND in AUBOIN, F. 2005. *La lecture documentaire*[en ligne].P.1-7. Consulté le 11/02/05. Disponible sur internet. http://www.sha.univ-poitiers.fr/documentation/lecturedoccapes.html

SOMMAIRE

Introduction …….p.1

1. Pourquoi vouloir développer des compétences de lecture documentaire chez les élèves de 6ème ?

1.1 Du bon usage des indicateurs : public scolaire et projet d'établissement
1.1.1 Le collège de Vauvert et son public…….....p.3
1.1.2 Le projet d'établissement…….…....p.4

1.2 Analyse de quelques comportements types d'élèves face à l'information et contexte pédagogique interne et externe au CDI
1.2.1 Les Itinéraires de Découverte…….....p.4
1.2.1 Des pratiques documentaires qui interrogent…….....p.6

2. Comment construire un environnement pédagogique permettant de développer ces compétences de lecture documentaire ?

2.1 Eclairage théorique sur la lecture documentaire
2.1.1 La question du bien-fondé de la formation à la lecture documentaire : un consensus certain……...….p.8
2.1.2 La lecture documentaire : une lecture spécifique qui nécessite une appropriation personnelle……....p.9
2.1.3 La lecture documentaire : une lecture qui doit éviter le morcellement…….p.10
2.1.4 La lecture documentaire : une posture mentale…….....p.12

2.2 La mise en œuvre de la séquence
2.2.1 Les activités d'exploration……..p.17
2.2.2 Des exercices portant sur la connaissance et la pratique des outils de lecture/recherche……....p.18
2.2.3 Une première rencontre avec le texte documentaire : le travail de sens et d'hypothèses à partir d'un questionnaire…….……....p.19

2.2.4 Le travail de structuration …….p.20
-Le travail sur la mise en page
-Le rapport texte/image

3. Quelles perspectives d'amélioration et de prolongement ?

3.1 Difficultés rencontrées par le professeur documentaliste…….....p.22
3.1.1 L'évaluation…….....p.22
3.1.2 Les conditions de réalisation……...…….....p.22

3.2 Difficultés rencontrées par les élèves…….....p.23
3.2.1 Le sens de l'activité…….p.23
3.2.2 L'exercice……...……..p.23
3.2.3 La complexité de la lecture sélective……...…p.24

3.3 Intérêt pédagogique des supports et possibilité de transfert……...p.24
3.3.1 Le périodique, une approche à développer…….……. ..p.25
3.3.2 Extension à la lecture d'écran ……..….. .....p.25

3.4 Propositions d'autres situations pédagogiques……..…… ..p.26

Conclusion …….....p.28

Bibliographie

Annexes

INTRODUCTION

Les accompagnements des programmes au cycle 3 de 2003 donnent à la lecture documentaire une place équivalente à celle de la lecture des textes littéraires *:*

"La lecture documentaire prend place dans le cadre des enseignements disciplinaires qui, presque tous, la requièrent naturellement, soit pour compléter des connaissances acquises, pour valider des réponses construites par observation ou expérimentation, pour aborder des thèmes ou phénomènes nouveaux, soit pour réaliser des projets qui s'articulent aux champs disciplinaires ou encore simplement pour le plaisir de la découverte."[2]

Placée en stage en responsabilité dans un collège, j'ai pu observer que cette pratique de lecture documentaire était loin d'être acquise dans la plupart des disciplines enseignées dans le second degré. Quels sont les obstacles à la mise en œuvre de cette lecture documentaire ? En effet, en fonction des disciplines et dans le cadre de la pluralité des approches afférentes, apparaît une évidente transversalité. Mais, dans le même temps, chacun semble la considérer comme acquise et de fait, ne prévoit aucun dispositif pour vérifier si tel est le cas. Aussi, arrivons-nous au paradoxe suivant : continuellement requise dans un nombre important d'activités et de tâches demandées à l'élève au cours de sa scolarité, cette lecture ne fait pas l'objet d'un dispositif pédagogique construit et formalisé la plupart du temps.
Or, un documentaire ne se lit pas comme un roman. Il est au contraire une banque de données, une source de renseignements et pas un ouvrage à ouvrir systématiquement au début, puis à refermer quand il a été lu intégralement. Il apparaît ainsi évident que pour repérer une information dans un texte documentaire, il faut d'abord passer par la compréhension et l'identification de ses visées, de son mode d'organisation, ce qui induit des spécificités de lecture dont l'une des plus importantes est l'adaptation à la diversité et à la complexité des documents qui seront rencontrés ultérieurement et dans des situations nouvelles. Il y a donc bien un lien entre pratique de cette lecture et apprentissage ce qui tend à démontrer le bien-fondé de la mise en œuvre d'un enseignement ainsi que de l'identification de clés d'entrée ou d'outils[3] à même de faciliter (comme le sommaire, le glossaire) le processus complexe de lecture documentaire.

---

[2] SCEREN-CNDP.- *Documents d'accompagnement des programmes : Lire et Ecrire au cycle 3, La lecture documentaire*, CNDP, 2003, p.21.

[3] Le terme d'outils a été choisi et parfois préféré à celui de clés : ils sont dans tous les cas synonymes dans notre discours. Le terme d'outil désigne les éléments inhérents à l'organisation du savoir et de l'information dans un document, organisation qui n'est pas (ou insuffisamment) perçue par l'élève. Ces outils se réfèrent donc de façon large à des organisateurs d'information précis comme le sommaire, la table des matières, l'index, mais aussi à la typographie, au rapport texte/image et à la mise en page qui contribuent à une hiérarchisation de

Cette mise en œuvre me paraît parfaitement coïncider avec un des objectifs faisant partie d'une pédagogie documentaire d' apprentissage de la lecture documentaire. La question est alors de savoir : **à quoi sert le repérage des clés des documents imprimés dans la construction d'une culture informationnelle ? A quoi sert d'installer et développer de telles compétences chez les jeunes lecteurs ?**

Aussi, si on peut distinguer "*plusieurs temps constitutifs de la lecture documentaire : la préparation de la recherche, la recherche proprement dite, le traitement de l'information, la restitution,*"[4] le projet de pédagogie documentaire que j'ai réalisé prend en compte des objectifs d'apprentissage très spécifiques de la lecture documentaire, à savoir la localisation de l'information dans les documents par l'exploration des sommaire, index, glossaire et autres clés d'entrée. Ces objectifs spécifiques recouvrent essentiellement les champs de traitement et de restitution de l'information.

Mon objectif de départ était d'apprendre aux élèves à développer une stratégie de recherche documentaire efficace afin de prélever l'information la plus pertinente en réponse à leur besoin (tri et restitution). Obtenir une information rigoureuse suppose en effet des choix quant au contenu proposé. Chez certains élèves, quelques comportements typiques font apparaître des comportements de lecture intégrale, des difficultés à repérer le plan d'un ouvrage et des tendances à négliger les illustrations ou le rapport texte/image. Il est donc essentiel, afin que les élèves puissent mener à bien leur recherches documentaires, d'insister sur la maîtrise d'un certain nombre de critères incontournables : savoir trier l'essentiel du superflu, reformuler, exploiter et présenter correctement le fruit de leurs recherches par des réalisations communicantes.

Il semble alors indispensable que "*le professeur documentaliste aide les élèves à décrypter le langage particulier de chacun de ces objets afin qu'il sache survoler le document et l'identifier, capter les indices pertinents pour en tirer des renseignements et reformuler de diverses façons ce qu'il a pu apprendre*."[5]

Connaître les types de textes a pour objectif que l'élève en sache le plus possible avant même de les lire. Choisir de travailler sur différents supports documentaires, entre autres, le périodique, le manuel scolaire et le documentaire permet de répondre en partie à l'objectif spécifique d'une telle lecture : l'adaptation à un nombre plus important de texte. Travailler sur plusieurs textes permettrait alors de développer des compétences transversales : en effet, on rencontre dans chaque type de texte des clés qui se retrouvent dans un autre ou y sont déclinées. Ma démarche est donc volontairement comparatiste. En effet, un tel croisement peut amener l'élève à se poser la question du mode d'organisation de l'ensemble d'un document lorsqu'il s'y trouve confronté pour la première fois. C'est là l'essentiel de notre objectif et l'enjeu de la construction d'une culture informationnelle pérenne et opérante.

Il s'agira tout d'abord de proposer une analyse du contexte de ce projet afin de mieux en faire ressortir les enjeux. J'étayerai ensuite cette expérience par un retour théorique sur ce qu'est la lecture documentaire et sur les conditions optimales à réunir pour que sa pratique soit possible. Enfin, je dresserai un bilan à partir duquel seront envisagées quelques perspectives d'amélioration et de prolongement de ma problématique de départ.

---

l'information. Le terme d'outils pour désigner ces éléments est employé par de nombreux auteurs : GASPAILLARD, Claude, MIRI, Nadia et RABANY, Anne et BUTLEN, Max (Voir bibliographie).

[4] Op.Cité, SCEREN-CNDP

[5] CHEVALIER, Brigitte, COLIN, Michelle.- *Exploiter l'information au CDI*.- Paris: INRP, 1991, p.13.- (Collection Rencontre Pédagogique, n°29).

1. - Pourquoi vouloir développer des compétences en lecture documentaire chez les élèves de 6ème ?

Développer des compétences et des savoirs en lecture documentaire relève du choix de l'enseignant documentaliste. Avant d'introduire cet apprentissage, je me suis demandée s'il était compatible avec un certain nombre de facteurs dans l'environnement nouveau où je m'inscrivais en tant que stagiaire, pour une année scolaire seulement. Tout d'abord, je me suis posée la question du public auquel je destinais cet apprentissage, ensuite, je me suis intéressée aux contextes pédagogiques interne et externe du CDI dans lesquels mon projet pourrait s'intégrer, enfin, j'ai surtout centré ma réflexion sur la compatibilité de mon projet avec les principes et les dispositifs qui régissent la pédagogie documentaire et surtout les enjeux qu'elle véhicule, c'est-à-dire la participation active de l'élève et de l'enseignant documentaliste à la construction d'une culture informationnelle.

1.1. Du bon usage des indicateurs : public scolaire et projet d'établissement.

1.1.1. Le collège de Vauvert et son public / approche du public et explicitation de la politique éducative et pédagogique de l'établissement.

Inauguré à la rentrée 2003, le collège La vallée verte de Vauvert est un établissement récent dit "collège 1000", c'est-à-dire pouvant accueillir près de 1000 élèves (923 élèves exactement sont accueillis au mois de Janvier 2005). Une grande partie des problèmes à la fois comportementaux et scolaires que l'on rencontre avec certains élèves reflète bien la réalité socioculturelle de la population de la ville de Vauvert qui compte 10 300 habitants.
Confronté à une précarité importante (le taux de chômage est supérieur à la moyenne départementale, régionale et nationale), de nombreuses familles rencontrent des difficultés structurelles (logements inadaptés, exiguïté, promiscuité) et développent des carences éducatives fortes (suivi inexistant de la scolarité des enfants, dévalorisation de l'école…)
En conséquence, l'essentiel de la politique de l'établissement est induit par les **61** % d'élèves venant de ces milieux défavorisés et les **22**% d'enfants de communauté étrangère (en majorité marocaine). Le monde de l'écrit, de la lecture est particulièrement absent de l'environnement de ces élèves. C'est un public de zone sensible caractérisé par un lourd déficit culturel et langagier. (Voir données Inspection académique du Gard.[6]).

[6] Année 2004 : Evaluations de CE2 / score moyen en français : 42,8% (taux de réussite national : 71,3%)

Or, on sait, d'une part, que la maîtrise des compétences en lecture / écriture est au cœur de la réussite du parcours scolaire aussi bien que de l'intégration sociale et professionnelle future. D'autre part, la lecture de textes documentaires étayée par l'enseignant, en permettant de lire, de comprendre et d'expliquer aux autres de nouvelles connaissances, semble favoriser les actions de socialisation.
Enfin, le documentaire serait, selon François de Singly dans son enquête sur la lecture des adolescents, une réelle piste à explorer avec les jeunes en difficulté : "Les jeunes à problème se plongent volontiers dans un documentaire". Ils se passionnent pour les livres sur les animaux, la technique, la santé, etc…

1.1.2. Le projet d'établissement.

Proposer de travailler sur des supports comme le manuel scolaire, le périodique et le documentaire, c'est aussi faire le pari que leur prise en compte sur le plan pédagogique constitue bel et bien une aide à l'apprentissage, favorisant aussi bien l'acquisition de certaines compétences de lecture documentaire que la construction de savoirs disciplinaires. C'est sur la base de ce postulat que j'ai pu positionner mon projet d'apprentissage en regard du contenu du projet de l'établissement.

Le projet d'établissement pour l'année 2004/2005 (**Annexe1**) propose un axe "méthodologie", un axe "maîtrise de la langue" mais aussi un axe "développement de la culture scientifique" qui impliquent particulièrement le professeur documentaliste. Même si la participation du CDI n'y est pas clairement affirmée, les axes du projet sont suffisamment larges et intégrateurs pour impliquer chacun des membres de la communauté éducative, indépendamment de sa discipline. L'importance donnée à la formation dans le projet personnel et global des élèves y est, elle, explicitement reconnue, et cette mention me semble être en adéquation avec les missions qui sont confiées au professeur documentaliste dans le cadre des textes officiels.
En effet, ce dernier a pour mission de développer chez les élèves la capacité à rechercher, trier, organiser leurs connaissances mais aussi les construire ; capacité qui sera indispensable durant leurs études supérieures et leur future vie d'adulte et de citoyen. Il s'agit bien de "former" les élèves à "s'informer" le plus tôt possible et de façon approfondie tout au long de la scolarité obligatoire pour avoir des chances de réinvestissement de ces savoir-faire et de ses savoir-être au delà du collège et du lycée.
Au carrefour de ressources multiples sur support papier ou numérique et ressources en ligne, le CDI apparaît comme un cadre de socialisation et de prise de responsabilité, visant une construction autonome de l'élève, de son savoir autour d'un outil structuré : le document. En cela, le CDI est un espace de conquête informationnelle, donc sociale.

1.2. Analyse de quelques comportements types d'élèves face à l'information.

1.2.1. Les Itinéraires de Découverte.

Parallèlement aux heures d'Initiation à la Recherche Documentaire en 6ème, le CDI du collège accueille l'ensemble des classes de 5ème et de 4ème dans le cadre des Itinéraires de Découverte (IDD). Les activités autour des IDD étaient difficiles à mettre en place compte tenu de la pluralité des approches des différents enseignants de disciplines concernant ce dispositif.

A partir des observations menées sur certains élèves se rendant au CDI pendant ces heures IDD, j'ai rapidement dressé le constat suivant : majoritairement, beaucoup d'élèves étaient freinés, découragés dans leurs recherches.
A l'évidence, le non-repérage de documents pertinents pour leur sujet de recherche relevait d'un manque de savoir-faire. Ainsi, si pratiquement tous avaient su repérer la zone où se trouvaient les documents de sciences pures pour trouver un sujet plus spécifique (L'astronomie en 521), une fois le document sélectionné, celui-ci n'était pas utilisé de manière méthodique. Pour reprendre les termes de l'un d'entre eux après qu'il ait compulsivement feuilleté les pages d'un documentaire sans même faire attention "au passage", aux illustrations ou aux gros titres :"y'a rien dans ce livre !" Ces observations faites, nous avons voulu les confirmer en faisant une étude sur un échantillon de classe de 5ème pour évaluer, à partir des grands items de l'Initiation à la Recherche Documentaire en 6ème, ce qui avait été mieux assimilé et ce qui avait péché et pourquoi. En référence à ce sondage (**Annexe 2**), le point faible porte sur les apprentissages et savoir faire concernant le documentaire (classement et représentation de ce support comme source de renseignements, en particulier) : à l'aide de questions orales, il apparaît clairement que dans l'utilisation du documentaire, c'est la démarche empirique qui prime ("je feuillette") et non une prise en compte globale et rationnelle du document (je consulte table des matières, index…) La difficulté de certains élèves était d'arriver à isoler dans l'ensemble d'un document (documentaire et périodique en particulier) les parties qui traitaient de leur sujet mais aussi d'arriver à extraire, une fois la partie trouvée, les éléments textuels ou iconographiques correspondant à leur besoin d'information.

Emergence du projet

Je trouvai dans ce constat le sens de mon futur projet. Je m'interrogeai à partir de ce moment sur les moyens de développer chez les élèves de 6ème des savoir-faire méthodologiques et des habiletés informationnelles indispensables à la pratique d'une recherche documentaire.
J'appris entre temps au cours de conversations avec deux professeurs d' Histoire/Géographie et de Sciences de la Vie et de la Terre, que l'utilisation du manuel scolaire était réalisée à la fois en cours de Méthodologie et au début de l'année scolaire en Histoire en classe de 6ème. J'analysai parallèlement que ces activités ne se limitaient qu'à une sensibilisation voire une première approche aux grandes parties et à l'organisation d'un manuel scolaire mais pas à un apprentissage. C.Gaspaillard pointe d'ailleurs les dérives de ces "*pseudoleçons ("apprendre à utiliser le manuel") qui, séparant le savoir-faire du savoir, rendent l'ensemble inopérant : que penser d'une séquence qui prétendrait apprendre à se servir d'un dictionnaire en dix séances en dehors de tout contexte d'utilisation* ?"[7] Je tirai plusieurs bilans de ce recueil d'informations :

1. Le manuel scolaire était l'objet unique voire exclusif de cette étude "sensibilisation".
2. Chaque discipline contribuait ainsi à compartimenter le savoir en petites cases bien étanches dans l'esprit de l'élève
3. Le manuel devait être considéré à l'égal d'un ouvrage documentaire ou d'un périodique spécialisé comme source de renseignements pour l'élève. Ce qui ne va jamais de soi, puisqu' il est assimilé à la leçon et aux devoirs.
4. Au-delà d'une utilisation circonscrite en classe ou à la maison du manuel scolaire, ne pouvait-on pas essayer d'initier chez les élèves des attitudes ciblées face à un ouvrage documentaire : savoir l'identifier (titre, auteur, éditeur, date.), savoir rechercher son organisation (tables des matières), se familiariser avec sa présentation (part des documents iconographiques, texte, mise en page, typographie…) ?

[7] GASPAILLARD, Claude.- Apprendre à lire un manuel scolaire.- *L'École des lettres des collèges*, avril 1999, n°12, p.11.

J'expliquai alors mon souhait d'orienter les élèves vers des pratiques documentaires mieux maîtrisées à travers l'utilisation d'outils permettant la sélection de l'information à travers plusieurs supports écrits où glossaire, index et table des matières pouvaient se retrouver. A l'évidence, la table des matières, le sommaire, le glossaire, le lexique et l'index sont sous-utilisés par les élèves. Ce constat se fait au détriment des bénéfices qu'ils peuvent apporter à l'élève en situation active de construction de savoirs.

La difficulté d'instaurer une réelle collaboration

Néanmoins, il m'a été difficile d'instaurer un véritable partenariat avec les professeurs de Sciences de la Vie et de la Terre et d' Histoire/Géographie : les difficultés sont venues de l'inertie liée aux habitudes de travail et de l'insuffisance de véritables moments de concertation. Etre nouvelle, documentaliste, et stagiaire a été certes un atout (pas de passé dans l'établissement, donc pas de préjugé), mais un atout insuffisant car il est difficile de faire entendre d'autres modalités de travail -dont on a l'intuition de leur intérêt - mais qui peuvent quand même rencontrer des résistances chez certains. Comme le souligne René Amigues "*…dans un CDI, la recherche documentaire présente un large éventail… la gamme des actions proposées ne dépend pas seulement de la volonté du documentaliste mais résulte d'un ensemble de contraintes institutionnelles : politique de l'établissement, projets pédagogiques, équipe pédagogique ou pas, etc…*"[8]Cette posture n'est donc pas la meilleure pour s'affirmer dans un projet et un travail en équipe.
Pour mener à bien mon projet, la consultation des cahiers des élèves dans chaque discipline s'est avérée nécessaire pour faire correspondre les notions abordées en classe avec le contenu des documents sur lesquels j'allais faire travailler les élèves, et coller ainsi à la progression des enseignantes de discipline.
J'insistai auprès de mes interlocuteurs sur le fait que le CDI représentait un lieu autorisant la mise en place de séquences d'apprentissage complémentaires des activités menées dans les classes pour montrer que je n'empiétais sur le domaine de travail et de compétences de personne.
En dépit de ces difficultés, ce projet a permis de sensibiliser ces enseignantes sur les activités menées au CDI. Le professeur d' Histoire/Géographie souhaite renouveler la séance de recherche documentaire sur le périodique *Arkéo Junior* autour du programme du troisième trimestre. Ce projet n'est toutefois pas encore formalisé.

1.2.1. Des pratiques documentaires qui interrogent…

L'Initiation à la Recherche Documentaire est inscrite à l'emploi du temps de **tous les collégiens de 6ème** à raison d'une heure par quinzaine, sur la durée de l'année scolaire. C'est dans cette progression que mon projet s'est intégré.
La documentaliste, Mme Parasmo se fixe ainsi pour objectifs de :

-Faire utiliser les outils pédagogiques à des fins éducatives

-Organiser l'apprentissage des outils

-Donner une méthode de travail totalement transférable à tous

-Faire acquérir des savoirs fondamentaux

[8] AMIGUES, René.- Les savoirs transversaux : utopie nécessaire ou impasse annoncée ?.- *Médiadoc*, juin 1999.

-Gérer et mettre en ordre le flux d'information virtuelle pour empêcher l'élève de se perdre dans la navigation hypertextuelle. L'élève doit être capable de reformuler en utilisant un vocabulaire ciblé sur le thème de recherche par la compréhension écrite, c'est-à-dire savoir restituer sous une autre forme ce qu'il a appris.

-Donner à l'élève la possibilité d'acquérir une culture et une personnalité car il est en perpétuelle construction.

L'intérêt de cette progression a été pour la documentaliste en poste de cibler des objectifs de formation généraux ou spécifiques au CDI, et d'embrasser les démarches disciplinaires associées. En revanche, comme le souligne F. Chapron, un constat ressort de cette organisation : "*Rien d'étonnant donc à ce que les premières activités d'initiation des élèves soient limitées et que le documentaliste lui-même soit cantonné à une tâche restreinte : la connaissance de l'espace documentaire, de son organisation (systèmes de classification), des typologies de documents disponibles.*"[9]

La question que l'on peut alors se poser est de savoir si ce type de planification aboutit à une assimilation de savoirs et d'informations ou à un réel traitement et à une utilisation effective des données informatives proposées par l'enseignant ? En effet, la mention de projet initial, de productions est singulièrement absente de ce type d'initiation. La mise en place de projets interdisciplinaires est encore un parent pauvre dans nombre d'actions formatives menées au CDI. La raison principale est que les enseignants pour beaucoup n'ont pas bénéficié d'une formation initiale dans ce domaine de l'interdisciplinarité.

[9] CHAPRON, Françoise.- *Les cdi des lycées et des collèges*.- Paris: PUF, 1999, p.152.

2. – Comment construire un environnement pédagogique permettant de développer ces compétences de lecture documentaire ?

Toute question relative à l'apprentissage de la lecture en général, et ici précisément à celui de la lecture documentaire, suppose que l'on s'intéresse aux conditions de l'apprentissage et aux conditions nécessaires à l'installation d'un comportement de lecteur. Pour étayer l'expérience vécue sur le terrain du stage, il est nécessaire de faire référence à des ouvrages et contributions théoriques dans lesquels plusieurs auteurs se sont préalablement penchés sur ces questions.

2.1. Eclairage théorique sur la lecture documentaire. Quelles sont les conditions pour qu'un élève acquière les compétences en lecture documentaire ?

2.1.1. La question du bien-fondé de la formation à la lecture documentaire : un consensus certain.

Selon B.Mansuy, pratiques et supports de lecture documentaire (à caractère informatif) sont absents de l'école[10]. Or, comme le souligne A. Jorro "*Le lecteur type apparaît avec l'institution comme un lecteur polyvalent. En effet, le lecteur présenté dans les textes institutionnels (instructions et orientations) doit être capable de lectures plurielles. On peut noter une amplification dans le rôle imparti au lecteur et une exigence accrue quant aux capacités à développer*."[11] Aussi, chaque mode de lecture est différent, particulier et chacun nécessite, comme apprentissage, des activités spécifiques. En réalité, l'initiation à tel mode de lecture semble ne former aucunement aux autres modes : nous verrons que cet avis n'est pas forcément partagé.
Autrement dit, faute d'un apprentissage spécifique, le lecteur reste monovalent. Et c'est bien ce qui semble se passer : les élèves maîtrisent moins bien les textes informatifs car ils sont tributaires de leurs habitudes d'apprentissage de lecture qui sont tournées presque exclusivement vers des textes essentiellement narratifs. La raison principale est que leurs expériences de lecture ont été orientées et limitées prioritairement vers un type d'écrit particulier : le récit.

[10] MANSUY, Brigitte.- Lire autre chose autrement : le documentaire scientifique.- *Le français aujourd'hui*, juin 1990, n°29, p.
[11] JORRO, Anne.- *Le lecteur interprète*.- Paris: PUF, 1999, p.13

On trouve la même idée chez A.Robert :"*Chez les élèves, un certain type de pratique de lecture des textes narratifs a rigidifié les processus de lecture linéaire, ce qui les a rendus peu compétents pour la lecture des textes informatifs.*"[12]

Pour A.Bentolila, l'analyse est plus sévère encore envers l'institution directement responsable de cet état de fait : "*Nous découvrons (…) jusque dans l'enseignement secondaire une majorité d'enfants qui peuvent être appelés à juste titre des "lecteurs monovalents". (Ils ont un seul et unique comportement de lecteur quelque soit le texte proposé, et quelle que soit la situation de lecture). Cette monovalence constitue un handicap grave, puisqu'elle va les exclure d'un certain nombre d'univers fonctionnels de lecture qui exigent des comportements de lecteur qu'ils sont incapables d'assumer. (…)L'incapacité de prendre connaissance d'un texte de l'un à l'autre type tient beaucoup plus aux carences d'un apprentissage diversifié qu'à une vocation irréversible. Lire un énoncé de mathématiques de la même manière qu'on lit un roman d'aventures est une garantie d'échec. Pluridisciplinaire par essence, la lecture exige un apprentissage fonctionnellement diversifié, une compétence polyvalente.*"[13]

Ces différents constats, qui semblent faire l'objet d'un consensus, révèlent la nécessité de former des élèves qui soient autonomes et polyvalents dans les compétences fonctionnelles de lecture. Tous s'accordent en effet, "*lire, c'est être capable de maîtriser des situations de lecture différentes*."[14]

2.1.2 La lecture documentaire : une lecture spécifique qui nécessite une appropriation personnelle.

Même si tout le monde semble parler de la même réalité, la lecture est un terme qui renvoie à des acceptions différentes selon les personnes et les situations. Ce constat m'a conduit à me demander quel type de lecture j'envisageais de faire acquérir aux élèves, et quelles stratégies étaient à mettre en œuvre. Quelle explicitation donner aux élèves pour qu'ils puissent eux-mêmes la pratiquer et en comprendre la visée ?

Seule évidence : je ne souhaitais pas instaurer par ma démarche une maîtrise une fois pour toutes sur un document donné mais développer la capacité de lecture et de compréhension élargie et tranférable à un nombre plus important de documents écrits sur support papier ou non. Je me suis rapidement rendu compte qu'avoir le seul souci d'apporter aux élèves une aide méthodologique en m'attachant à leur fournir des compétences techniques immédiates, des solutions modélisantes permet certes d'avoir des résultats louables mais peu efficaces et vierges de toute phase réellement appropriative et donc d'acquisition pérenne. C'est toucher ici les limites de l'instrumentation[15] et l'on s'aperçoit que ce qui fait défaut aux apprentis-chercheurs face à un objet d'étude, à une situation problème, ce ne sont pas les procédés d'organisation pratique mais bien les capacités à mobiliser des idées, les restituer dans leur contexte, inventorier des hypothèses, les structurer, élaborer des critères de choix et imaginer des solutions : principes fondateurs de toute lecture documentaire.

Ainsi, "*le documentaire a mis en évidence des nouvelles compétences de lecture. La complexification régulière des supports de lecture est à incriminer dans le "ils ne savent plus lire". Il faut amener*

---

[12] ROBERT, Alain.- Apprendre à lire le documentaire scientifique.- Cahiers pédagogiques, février 1996, n°341, p.44

[13] BENTOLILA, Alain.- Fleurs de lire et liserons.- in *Communication et Langages*, n°48, 1981.

[14] MANSUY, Brigitte.- Lire autre chose autrement : le documentaire scientifique.- *Le français aujourd'hui*, juin 1990, n°29, p.1.

[15] Autrement dit, la connaissance de ce qu'est un sommaire par exemple, ne saurait suffire à l'élève pour pratiquer la lecture documentaire. En effet, on lit pour inventer en situation, des solutions permettant de résoudre les problèmes, à chaque fois originaux, qui s'y posent.

l'enfant à cette lecture de supports complexes scripto-visuels. C'est une lecture sélective qu'il faut mener dans des écrits pluri-codés ; la lecture de textes narratifs, majeure à l'école entraîne quelque fois des difficultés dans la lecture des textes informatifs. Il faut habituer l'enfant à individualiser son parcours de lecture et le travail sur le livre facilitera le transfert de ces compétences de lecture quelque soit le support."[16]

Il peut paraître banal de souligner la complexité de l'acte de lire. Pourtant, dans l'ouvrage de Anne Jorro, *Le lecteur interprète*, cette complexité est rappelée à juste titre. L'auteur s'intéresse précisément à la façon dont l'élève rencontre un texte documentaire et le comprend. Elle y remet surtout en question le postulat de départ qu'un élève va nécessairement transférer ce qu'il sait des autres écrits, déjà connus, sur l'écrit documentaire, inconnu ou peu connu. Elle insiste alors sur la part de subjectivité irréductible du lecteur dans le processus de compréhension et d'appropriation ainsi que de questionnement du texte en question.

Pour A. Robert, la lecture documentaire "n'est pas une lecture au sens classique du terme". Il s'agit précisément d'une "*lecture qui mobilise l'essentiel des structures cognitives du sujet lecteur ; qui fait référence aux connaissances que le sujet possède, à la fois à ses connaissances sur le monde, notamment en ce qui concerne le domaine abordé, mais aussi à des connaissances procédurales sur la façon de s'y prendre avec un tel document, et bien entendu, enfin, aux connaissances sur la langue.*"[17]

En d'autres termes, ce qui prévaut dans ces deux analyses, c'est le postulat qu'une lecture documentaire se fait compte tenu de ce que sait déjà le lecteur. Elles insistent donc sur l'importance à donner au lecteur-élève dans la démarche d'apprentissage de cette lecture.
Sur ces points, chercheurs et pédagogues s'appuient donc sur un modèle de compréhension en lecture : la lecture met en interaction le lecteur, le texte et le contexte.

2.1.3 La lecture documentaire: une lecture qui doit éviter le morcellement

Lire autrement, d'accord, mais comment ? Comment s'acquièrent les "mécanismes" propres à la lecture documentaire ? Comment faire pour que lecture ne rime pas avec rupture, mais plutôt qu'elle s'intègre à la vie intellectuelle et sociale des élèves pour y prendre sens et leur donner envie d'en maîtriser les techniques ?
Le professeur enseigne, l'élève apprend. Dans notre pratique, nous devons éviter l'écueil des méthodes d'enseignement qui présentent une certaine rigidité et freinent ou inhibent complètement les démarches d'apprentissage des élèves. Pourtant, A. Jorro nous interpelle sur la réalité des pratiques autour de ce type d'apprentissage au CDI comme à l'intérieur des classes : "*Le recours massif aux tâches d'entraînement et d'analyse vise la maîtrise du savoir-lire et conforte l'idée d'une lecture fonctionnelle qui répond à l'exigence de repérage et d'identification. C'est alors une activité visuelle qui est sollicitée et non pas intellectuelle.*"[18] Elle insiste également sur "l'effet Topaze" de certains questionnements qui profite plus à l'adulte qu'à l'élève par un jeu de questions réponses artificiel. La mécanisation de la lecture devient alors synonyme d'un morcellement de la tâche de l'élève avec pour intention de la faciliter. J'ai répertorié dans le tableau ci-dessous, un certain nombre de tâches précisées par A.Jorro jugées comme insuffisantes à la **globalisation** que suppose la lecture documentaire:

[16] AUBOIN, F.- La lecture documentaire, http://www.sha.univpoitiers.fr/documentation/lecturedoccapes.html
[17] Op.cité ROBERT, Alain. p.43
[18] Op.cité JORRO, Anne, p.24

Tâches techniques

-Les stratégies perceptives (lecture intégrale, exploratoire, sélective).
-Accroître l'acuité visuelle (élargir l'empan perceptif).
-Lire à voix haute (aisance, clarté).
-Mémoriser des mots, des suites de mots, des colonnes…
-Test de lecture rapide.

Tâches d'analyse

-Deviner les lettres manquantes d'un mot
-Détacher les mots d'une phrase (ilfaitbeau).
-Lire la calligraphie d'un texte en partie gommé
-Compléter des textes à trous (test de closure) avec une liste prédéfinie.
-Répondre à un QCM après lecture silencieuse.
-Lecture à voix haute (reconnaissance de mots, phrases).
-Associer une phrase et un dessin.
-Associer un texte et un dessin.
-Réordonner un texte (puzzle).

Or, comme le souligne G. De Vecchi "*Apprendre, ce n'est pas accumuler mais mettre en relation : on n'apprend pas dans des situations simplistes mais à travers des activités complexes s'apparentant à la réalité*." [19]

A. Jorro nous fait prendre conscience, dans le même temps, que si la prise en compte de l'interprétation subjective d'un élève dans le processus de compréhension du texte "*complexifie* (certes) *les stratégies didactiques*"[20] à mettre en œuvre, elle ne saurait être neutralisée sans risque. L'auteur stigmatise ainsi "Les pratiques de contrôle (qui) cherchent à façonner le lecteur modèle, à authentifier l'expert, et conçoivent l'activité de compréhension de texte comme un processus distancié entre le lecteur et le texte."[21]

En somme, accepter l'épanouissement du "je", en reconnaissant les cheminements individuels au sein même d'un écrit (que l'on estime exclusivement construit sur des données objectives), c'est bel et bien permettre à l'élève de devenir conscient progressivement des modes de fonctionnement des textes documentaires. Les activités de pratique de la lecture documentaire devraient ainsi, idéalement, être conduites petit à petit à propos de recherches vraies en situation ; elles ne peuvent en conséquence être conçues comme un entraînement préalable et déconnecté de l'activité de lecture elle-même. C'est interroger ici le positionnement même du professeur documentaliste en tant que médiateur de cette pratique de lecture : l'enjeu de la formation à une telle lecture est, en conséquence, pour lui et pour l'élève, de parier sur la vertu des échanges (verbalisation), sur la diversité des points de vue (conflit socio-cognitif) et sur la mise en œuvre de démarches réflexives.

[19] DE VECCHI, Gérard.- *Aider le élèves à apprendre*.- Paris: Hachette Education.- 1992, p.66.
[20] Op.Cité, JORRO, p.120
[21] Op.Cité, JORRO, Anne. p.29

↳*Tous s'accordent : Pour apprendre à pratiquer la lecture documentaire, il faut une activité intellectuelle du lecteur basée sur une situation d'apprentissage complexe et dans laquelle une construction de sens est possible (au-delà du sens strict de l'activité scolaire). C'est finalement à cette interrogation didactique fondamentale qu'A. Jorro nous invite:* ***"Vise t-on la lecture comme maîtrise ou la compréhension comme stratégie ?"***[22] ***D'ores et déjà, elle semble bien correspondre aux finalités propres à la documentation***.

A partir du tableau qui vient d'être fait sur ce que met en jeu la lecture (ses points de discussion), il s'agit à présent de définir les principes indispensables à réunir pour aider les élèves à devenir des acteurs véritables dans le processus de lecture.
Comment faire alors pour que ces activités d'apprentissage, le type "d'exercice" et de situations proposés par l'enseignant ne se réduisent pas à un repérage dont le sens serait absent ?

2.1.4. Lecture documentaire : "une posture mentale"

Comprendre un texte informatif, pouvoir en décrypter les codes et le contenu : qu'est-ce que cela suppose du point de vue du lecteur en terme de compétences documentaires ?
On a déjà abordé la dérive techniciste des apprentissages de lecture documentaire (Cf. Jorro) qui consiste à imposer au lecteur un certain comportement plus ou moins formaté et auquel il n'adhère pas naturellement.
Il s'agit ici de démontrer la difficulté pour le professionnel d'évaluer la démarche intellectuelle de l'élève : en effet la seule réussite de l'élève dans la réalisation même juste, de l'exercice d'application, ne signifie pas pour autant qu'il a développé la démarche intellectuelle afférente à une lecture documentaire efficace. C'est ce que A.Jorro souligne lorsqu'elle parle de "*focalisation sur le comportement du lecteur plutôt que sur sa posture mentale*."[23]

Pour comprendre un texte, il faut donc mobiliser un ensemble de connaissances non-visuelles. C'est-à-dire faire référence à la connaissance du sujet, du contexte, des concepts, à notre sensibilité à l'implicite, au non-dit, à notre connaissance des types d'écrits, à notre familiarisation dans le maniement de l'écrit et dans la maîtrise de son organisation, de sa mise en page, de sa syntaxe, du vocabulaire utilisé et de la précision de ce que nous cherchons.
Or, force est de constater que ce déjà-là est loin d'être évident pour tous. Comme nous l'indique F. Chapron "*Bien des apprentissages fonctionnels sont loin d'être acquis, ne serait-ce qu'au cours du collège, sur des supports papier (livre, périodique, presse.)*"[24] En effet, sans l'intervention du professeur documentaliste, cet implicite perdure et par conséquent creuse le fossé entre les élèves issus de milieux socio-culturels privilégiés et les autres.

[22] Op.Cité, JORRO, Anne, p.13
[23] Op.Cité, JORRO, Anne, p.13
[24] Op.cité, CHAPRON, Françoise, p.167.

C'est donc bien à un apprentissage spécifique des supports documentaires et des stratégies existantes pour y entrer, qu'il convient d'initier progressivement les élèves. Ce n'est qu'à partir de la prise en compte des déficits des élèves et de leurs besoins que l'on peut instaurer une pédagogie documentaire pertinente. Le rôle du professeur documentaliste n'est alors plus de privilégier l'acte de lecture en lui-même et pour lui-même mais de permettre des moments de travail susceptibles de développer toutes les compétences requises par tous les aspects de cette lecture documentaire.

Travailler sur des supports écrits papier permet de développer certaines compétences transversales en matière de lecture. Ce travail doit aider l'élève à élargir le champ de ses sources d'information dont le professeur lui dévoilera progressivement les codes d'élaboration. C'est bien en effet à l'enseignant de faire connaître et reconnaître et de s'approprier les codes d'élaboration de ces textes pour que l'élève devienne un **acteur conscient de son rapport aux textes.**

Pour qu'un échange vrai soit possible avec l'écrit documentaire (que le support soit un périodique, un manuel scolaire ou un ouvrage documentaire…), le lecteur doit s'être donné les moyens de savoir :

De quoi parle cet ouvrage ? Que sais-je de ce type d'écrit ? Que m'indique l'organisation de la page ? Y a t- il un glossaire ? Comment puis-je me repérer dans cet ouvrage ? Il connaît le mode d'emploi du texte, ses codes sociaux et linguistiques. C'est vers ce type d'appropriation des codes de l'écrit que doivent tendre enseignants de discipline et professeur documentaliste comme le souligne B.Mansuy :

"*La recherche d'informations, leur vérification, leur comparaison constituent des éléments d'apprentissage relatifs aux textes documentaires, pouvant donner des indices sur la capacité à lire ce type de textes. Le recours au glossaire, à l'index, à la table des matières et à l'utilisation de la classification des ouvrages documentaires sont autant de techniques qui se font en relation étroite avec la capacité à lire et à comprendre.*"[25]

L'objectif est donc bien, dans le cadre de l'apprentissage de la lecture documentaire, d'amener l'élève à saisir la globalité sémantique d'un texte : il s'agit de l'aider à mobiliser des critères de lecture spécifiques dont la construction s'effectuera au travers d'une exploration conjointe, interactive et simultanée du texte et de l'image.

Apprendre à comprendre un texte, c'est mobiliser cet ensemble, mais c'est aussi avoir une activité réflexive sur ses stratégies de lecture.

Rôle de la métacognition

Il est essentiel que l'élève sente qu'il existe et qu'il est reconnu comme tel dans un processus. Il doit avoir la possibilité d'être partie prenante ; il doit donc posséder un certain pouvoir d'élaboration, de gestion, d'évaluation de son travail. On aborde ici la place de l'auto-évaluation trop souvent délaissée dans nos pratiques au bénéfice d'exercices fermés. Or ce n'est pas tellement ce que fait l'élève qui est important, mais plutôt les mécanismes intellectuels sous-jacents que son activité met en oeuvre. En résumé : "*Je ne peux apprendre que ce que je comprends au moment où je le fais ; c'est pourquoi l'analyse de ce qui se passe quand on apprend, la théorisation, est un passage obligé de tout apprentissage quelque soit l'âge de celui qui apprend*."[26]

En effet, comme Astolfi le met en évidence, la densité de l'écriture des textes scientifiques étant réelle, le rôle de l'enseignant est alors celui d'un révélateur (au sens photographique du terme) : " *Ces informations sont de nature très diverses : des notions-clés, des précisions qui les*

[25] L MANSUY, Brigitte.- Lire autre chose autrement : le documentaire scientifique.- *Le français aujourd'hui*, juin 1990, n°29, p.12

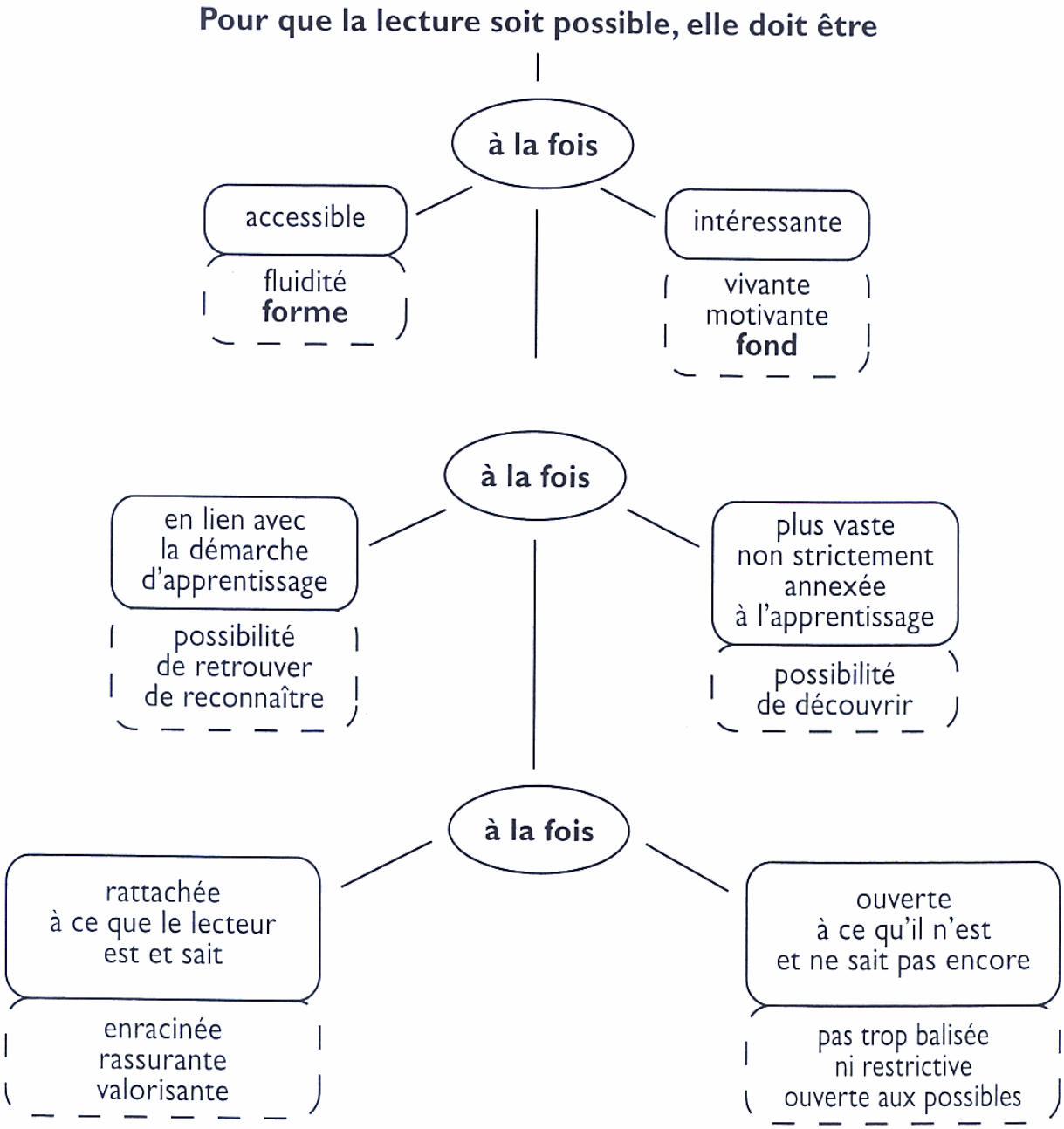
[26] CHARMEUX, Eveline.- *Apprendre à lire, échec à l'échec*.- Paris: Ed. Milan, 1987, p.45

qualifient, des définitions, des exemples…il n'est pas si facile pour l'élève de démêler le statut de ces différentes unités."[27]

Pour ce faire, l'enseignant sollicite l'activité réflexive des élèves dont il fait émerger les représentations. Il leur demande d'expliquer leurs stratégies de lecture exploratoire. Il suscite la confrontation et l'interaction des élèves. Selon G.De Vecchi "*Une bonne technique, pour aller vers une structuration du savoir consiste à demander aux élèves de reformuler les résultats de leur travail de manière globale, sous la forme d'une ou quelques phrases. Cette activité est relativement délicate, mais c'est une excellente situation pour organiser ses connaissances.*"[28]

Les démarches et la nature du questionnement des textes que l'enseignant propose devraient alors avoir pour but l'appropriation par l'élève du fonctionnement des textes et des stratégies de lecture qu'ils sous-tendent. Nous voulons dès à présent souligner l'importance pour les médiateurs de cette lecture, de garder à l'esprit les liens très étroits qui entrelacent **le repérage** des éléments qui organisent l'information et **l'interprétation** faite par le lecteur de ces éléments dans sa production de sens : ces deux activités ne peuvent en effet être pensées séparément.

[27] ASTOLFI, J.P.- *L'École pour apprendre*.- Paris: ESF, 1992.
[28] DE VECCHI, Gérard.- *Aider les élèves à apprendre*, Hachette Education, 1992



In PELLOQUIN, Elisabeth, KELLER, Yannick.- *Guide pédagogique et sélection des supports de lectures pour adolescents et adultes*.- Poitou-Charentes: CRDP, 2003, p.56

2.2. La mise en œuvre de la séquence

La démarche d'apprentissage documentaire que j'ai construite autour de l'utilisation et de l'appropriation des guides de lecture/recherche à l'intérieur d'un document écrit en classe de 6ème prend appui pour une large part sur le cadre théorique énoncé plus haut.
Toutefois, éclairée a posteriori, ma démarche (nous en ferons un bilan plus approfondi dans une 3ème partie) a essayé de tenir compte de ces principes et éclairages théoriques sans y parvenir totalement. Cela montre bien la difficulté d'adhérer à tel ou tel mode de référence même s'ils en existent de plus légitimes que d'autres dans notre pratique d'enseignant documentaliste. Il convient donc bien de préciser ici que cette démarche n'est qu'une proposition d'action parmi d'autres et qu'elle ne saurait suffire à l'appropriation d'habiletés culturelles et documentaires sur le long terme. Cette action prend place dans les limites de ce mémoire.

Cette séquence (de 6 séances d'une heure) a été conduite avec une classe de 6ème constituée de 27 élèves entre 12 et 13 ans (dont 3 redoublants). L'originalité du dispositif mis en place tient à l'organisation horaire qui a été augmentée avec l'accord du C.E à raison de 3 heures supplémentaires sur le programme normal (1 heure par quinzaine). L'information a été diffusée auprès des élèves et des parents d'élèves par l'administration via le carnet de liaison, mettant en place trois heures de cours supplémentaires pendant un mois et demi en justifiant le caractère innovant et expérimental du projet.

L'expérience menée a été alors conduite comme une tentative de réponse à cette interrogation : comment amener l'élève à comprendre et à repérer les différents guides de lecture et de recherche permettant de trouver rapidement et efficacement l'information sur des supports écrits choisis ? La politique de ce choix était clairement d'accorder à l'élève un statut de lecteur autonome ainsi que d'accroître sa participation dans la construction active des connaissances en lien avec les programmes, en particulier d'Histoire/Géographie et de Sciences de la Vie et de la Terre.

Il convient de rappeler brièvement l'objectif de la séquence :
-Construire des savoir-faire et des savoirs au service de la recherche sélective de l'information dans trois types de documents sur support papier : périodique, manuel scolaire et documentaire, en offrant une vision rationnelle et globale du document, en introduisant progressivement une nouvelle conception de lecture et une posture de lecteur inconnue. En effet, l'installation d'un comportement de lecteur sélectionnant dans l'ensemble de l'information contenue dans un document, revenait à un véritable renversement des habitudes culturelles des élèves.
Les points d'appui disciplinaires étaient les suivants :
-Les connaissances préalables sur le sujet et/ou connaissances sur des sujets proches (Programmes de SVT et Histoire /Géographie)
-Les connaissances et savoir-faire sur le périodique : sa fonction sociale (s'informer, se distraire..) son mode d'emploi, (le sommaire, les rubriques), ses contenus.

Nous montrerons en quoi le choix des outils et des supports choisis constitue un moyen d'entrer dans le processus de recherche documentaire s'il apparaît comme motivé (2.2.1), quelles compétences de l'élève étaient attendues (2.2.2), comment les élèves producteurs de sens (parfois malgré eux) s'arment pour mieux maîtriser la lecture et la recherche à l'intérieur de textes nouveaux pour eux (2.2.3), et quelles activités de structuration (en terme de connaissances et de compétences) ce projet a permis de développer (2.2.4).

Le choix des outils à connaître : pourquoi et pour quoi faire ?

2.2.1. Les activités d'exploration

La situation de départ de la première séance a nécessité une présentation des objectifs poursuivis. La première séance a été l'occasion de la mise en place d'un contrat intellectuel entre les élèves et le professeur documentaliste sous une forme orale : en quoi vont consister ces heures supplémentaires au CDI ? Il m'a semblé important de leur tracer la marche à suivre, de jalonner les étapes à franchir dans la problématique : "comment chercher une information précise dans un document écrit sur support papier ?"

En faisant appel à leurs représentations de lecteur plus ou moins expérimenté, l'objectif était de noter aux tableau ce que les élèves aller faire émerger comme guides de lecture présents dans les documents mis à disposition sur leur table.

Après cette première phase, les élèves recherchent les rubriques énoncées plus haut (glossaire, lexique, index, table des matières, sommaire) dans les différents supports écrits mis à leur disposition. Le choix des supports écrits a été limité à trois: le manuel scolaire[29], le documentaire et le périodique.

Les activités d'exploration permettent aux élèves d'entrer en contact avec une réalité donnée : le document. La difficulté a pu être ici multiplié par la cohabitation de ces divers documents. En effet, les pré-requis n'avaient été vus que sur le périodique. Néanmoins, il semble qu'une comparaison avec le manuel scolaire aide à mettre en évidence les caractéristiques structurelles communes.

L'enseignant consigne sur le tableau (condition à la construction d'une mémoire collective) leurs remarques quant à l'observation précise de ces outils (place, caractéristique, définition, particularité : **Annexe 3**)

Avec le recul, cette séance m'est apparue comme trop magistrale même si la manipulation concrète des documents a pu compenser ce caractère. Il ne s'agit pas seulement que l'élève suive, mémorise ou même intègre les notions mais aussi qu'il prenne en charge le savoir et les savoir-faire qu'il se construit pour une large part en interaction avec ce qu'il sait déjà et en interaction avec ce que les autres peuvent lui apprendre.

Je pense ne pas avoir mis les élèves dans une situation réelle de recherche de réponses face à la résolution d'un problème. En effet, on lit ces textes informatifs d'une autre manière (non linéaire) parce que l'on a le **besoin** d'enrichir et de faire évoluer un capital de connaissances, ce qui suppose en contrepartie un **questionnement** sur ce que l'on sait et ce que l'on aimerait savoir. Ce n'est qu'à partir de cette mise en projet ou de ce questionnement -incontournables- **que des critères de sélection et de tri peuvent émerger** chez l'élève. Or, les écrits ne répondent que si on les interroge. Et force est de constater que la séance aurait gagné en portée si un dispositif de travail en petit groupe avait eu lieu autour d'interrogations impliquantes sur des contenus disciplinaires précis.

Mon objectif tel qu'il m'apparaît aujourd'hui était alors surtout d'éviter que les élèves n'entrent dans la lecture de ces textes informatifs avec des stratégies et des mécanismes en jeu

---

[29] ANDREAU, Françoise.- *A la découverte des documentaires pour la jeunesse*.- Créteil: CRDP, 2001, p.13 "*Après une étude approfondie des documentaires on peut se rendre compte que le manuel scolaire présente le même statut. C'est un documentaire disciplinaire, synthèse des connaissances minimum à posséder pour un certain niveau scolaire. Si on le considère comme tel, avec toutes les caractéristiques propres à nombre de documentaires (table des matières, index, lexique, paratexte, iconographie variée) alors, il est à parier que des élèves formés à ce type de livre l'utiliseront de façon plus experte. Il serait donc intéressant que l'on pense mieux les complémentarités possibles de ces deux supports en matière pédagogique.*

dans la lecture de textes narratifs. Or, une composante majeure à cet objectif faisait défaut : le contexte de recherche autour duquel l'élève allait pouvoir greffer un questionnement et voir que pour obtenir des réponses les outils que je lui faisais découvrir lui seraient très utiles.

2.2.2 Des exercices portant sur la connaissance et la pratique des outils de lecture/recherche

J'ai donc défini la troisième et quatrième séance en articulation avec les deux premières, comme une sorte de version appropriée par l'élève des notions abordées et pré-construites lors des deux premières séances ; c'est-à-dire au milieu du parcours que j'avais balisé et sous la forme d'exercices évaluatifs. Mais, les exercices ainsi constitués apparaissent comme très fragmentaires par rapport à l'objectif visé. Or, "*savoir lire est une éternelle conquête parce que plus on lit en comprenant comment fonctionne la communication écrite, mieux on sait lire. Moins, on fréquente l'écrit, moins on s'interroge sur son fonctionnement, moins on sait lire. Le savoir lire est un processus et non un état, et il peut se détériorer ou s'améliorer*"[30]. Dans cette opposition, entre état et processus, j'ai cependant perçu la limite des exercices mis en place "*L'exercice permet de vérifier la compréhension immédiate, il appelle le plus souvent une solution unique alors que le problème vise à vérifier la compréhension différée au prix d'un transfert et admet plusieurs solutions*."[31]

Concrètement, on peut arriver à l'élaboration progressive d'un tableau synthétique, comme celui donné à titre d'exemple (**annexe 4 : exercice 2**). Ce tableau permet de faire apparaître, et donc de faire fonctionner, différentes réseaux de sens (de stratégies de recherche), divers niveaux et divers parcours de lecture horizontaux ou verticaux en fonction de requêtes précises.
Les démarches d'apprentissage décrites ne doivent pas conduire à des savoirs figés, mais bien plutôt à des savoirs mobilisables. Pour vérifier que l'objectif est atteint, on peut proposer un autre mode de restitution en demandant aux élèves d'établir eux-mêmes des exemples de recherche et de proposer les démarches de recherche adéquates pour y répondre.

La richesse de l'exercice n° 2 résidait donc surtout dans le travail de correction collective (lors de la 2ème heure de la deuxième séance) quand on demande aux enfants d'expliquer leur choix. L'objectif était que les définitions d'outils, vues lors des premières séances, soient perçues comme des indices permettant **d'élaborer des hypothèses** : quand je sais qu'il y a un glossaire, c'est que je pourrais accéder à la définition de mots spécifiques, des mots certainement plus difficiles que le vocabulaire plus courant que je connais. Quand je sais qu'il existe un index dans le document sélectionné, je pourrais alors voir, d'une façon rapide et exhaustive les sujets qui y sont traités ou abordés.
Par ce biais, les élèves acquièrent une compétence précise : celle qui consiste à repérer les éléments d'un texte qui posent des problèmes de compréhension. En cela, l'exercice n ° 4 a été celui qui a permis à chaque élève, en repérant des mots difficiles dans une liste alphabétique, d'analyser des procédures de lecture qu'ils ne connaissaient pas.(**Annexe 4 : exercice 4**) Cela m'a amenée aussi à changer de regard sur l'évaluation. En effet, avoir à repérer les "points d'achoppement", localiser les cas où les difficultés surgissent et où il faut

[30]TISSET, Carole.- Dis –moi quels exercices tu donnes, je te dirai quel lecteur tu formes.- *Le français aujourd'hui*, juin 1997, n°118.- p.19
[31] BESSONNAT, Daniel.- L'exercice : un objet scolaire à reconsidérer.- *Le français aujourd'hui*.- juin 1997, p.40

davantage guider et donc intervenir, rend plus sensible aux causes des erreurs que font les élèves.

↳ Pratiquer la lecture documentaire appelle un certain nombre de savoirs, de savoir-faire qu'un élève de 6 ème devrait avoir commencé à assimiler au cours des années précédentes (la présence éventuelle d'une BCD et d'un personnel qualifié lors de la scolarité en primaire aidant ce type d'acquisition). Ces savoirs, comme connaître l'existence du sommaire, d'un lexique, facilitent le repérage de l'information dans un document et donc la progression intellectuelle du lecteur dans son besoin de recherche. Cela sous-tend donc une solide préparation à la connaissance de ces outils. Néanmoins, l'élaboration des savoir-faire (l'élève en action et en métacognition) liés à la lecture-recherche est tout aussi indispensable et, de toute façon, interdépendante.

2.2.3 Une première rencontre avec le texte documentaire : Le travail de sens et d'hypothèses

Le but de cette recherche documentaire miniature[32] basée sur des questions préalablement formulées **(Annexe 5**) est d'inviter l'élève à acquérir et exercer des savoir-faire dans le domaine de la sélection de l'information. Seule l'acquisition de ces savoir-faire lui permettra d'accéder à une autonomie dans la maîtrise du processus complexe que suppose une recherche d'information.
Le but étant d'amener chaque enfant avec sa stratégie individuelle (le document sur lequel il travaille est unique, sa mise en page aussi) d'apprenti lecteur à une structure invariante, stable, commune à tous (les démarches transférables de lecture). A l'aide d'un questionnaire et avec comme support soit un périodique soit un documentaire, il va à la recherche des réponses dans le texte documentaire. En amont de ce dispositif pédagogique, je me suis efforcée de co-élaborer avec les élèves (toujours par le biais du tableau collectif) une méthodologie de recherche (**Annexe 6**) consistant en une sorte de grille de lecture préalable à l'analyse des documents. Cette étape a été l'occasion de revenir sur le travail de structuration effectuée lors des quatre séances précédentes, c'est-à-dire sur l'importance à accorder dans leur lecture aux table des matières, index, titres, sous-titres, intertitres, graissage et autres procédés typographiques de mise en scène de l'information. Ce type de recherche demande rigueur et concentration.
Rencontrer un texte documentaire dans ces conditions, c'était pour l'élève :

- rencontrer un thème (de recherche), qui peut donner naissance à un intérêt pour un domaine de connaissance particulier.
- rencontrer les différentes approches de l'éditeur sur ce sujet. C'est la part d'implicite la plus difficile à décoder pour l'élève.
- rencontrer des connaissances qui lui permettront de faire le lien avec ses connaissances et son expérience.

[32] Toutes les étapes d'une recherche documentaire en situation ne sont bien évidemment pas ici réunies.

- rencontrer la complémentarité des textes, des dessins, des photographies: les illustrations faisant partie intégrante du contenu (elles montrent, informent, expliquent).
- rencontrer une mise en page
- rencontrer un lexique, une syntaxe inhérentes au texte informatif.
- (se) rencontrer soi-même, confronter ce que l'on sait avec ce qui est présenté dans le texte, ce que l'on ne sait pas avec ce qui est écrit.(approche cognitive et affective)
- Et, enfin, c'est effectuer un nouveau travail de lecture en **formulant des hypothèses** à partir de la représentation d'ensemble structurée du support **par rapport à ce que l'on recherche**.

Tout ne se déroule pas comme prévu dans un projet. Si beaucoup d'activités sont porteuses de sens pour certains, celui-ci échappe parfois aux élèves qui mettent en place des stratégies d'évitement des obstacles à surmonter. L'essentiel semble alors de ne pas perdre de vue l'aspect formateur du dispositif au bénéfice de la réussite des exercices ou de la production finale attendues. Il faut alors savoir modifier le seuil d'exigence de départ et déceler que derrière une réponse correcte une compétence ne se cache pas nécessairement. Estimant que ce travail de repérage et d'analyse est très difficile, mon objectif était modeste : les élèves devaient parvenir à localiser l'information pertinente par rapport à la question et à restituer celle-ci sans traitement sinon parfois un léger abrégé de l'information d'origine. (**Annexe 5**)
Néanmoins, j'ai été très surprise de voir que la majorité des élèves avaient su prélever l'information sur différents supports et étaient parvenus à dire comment ils avaient procédé, en s'appuyant sur la grille d'analyse. A mon sens, la simplicité des questions a favorisé la mise en évidence pour l'élève de l'interrelation existant entre les mots-clés contenus dans la question et ceux qui, dans le texte, s'y rattachaient (par des relations de synonymie, rapport terme générique / terme spécifique…) Enfin, certains élèves ont paru trouver un intérêt à cette activité parce qu'elle privilégie le questionnement simple, la démarche logique et présente des correspondances avec le jeu de piste tout en favorisant une meilleure appropriation du savoir.

2.2.4. Le travail de structuration.

C'est en pratiquant la lecture documentaire que l'on devient un lecteur plus expérimenté. Le travail de structuration est d'autant plus fructueux qu'il s'appuie sur des textes ayant un sens pour les apprentis lecteurs (cf. production éditoriale, sujets). L'intérêt est aussi dans le croisement de ces textes et de leur fonctionnement avec d'autres. Cette activité évite de séparer les textes les uns des autres sans pouvoir comparer leurs points communs et divergences. Ces activités développent des connaissances sur les écrits et les stratégies à mettre en œuvre pour les lire.
Au départ, pour une majorité d'élèves, les documents écrits proposés représentaient un tout, sans parties à distinguer. Leur première découverte fut celle du sommaire. Chaque document abordé possédait un sommaire. Il était donc composé de différentes parties qu'il a fallu mettre en évidence. Les compétences à acquérir ici étaient à la fois de connaître l'organisation d'un écrit documentaire (division en chapitres, rubriques) et de repérer et d'utiliser les aides (table des matières, index) et les indices comme la typographie, les codes de couleur.

2.2.4.1. Le travail sur la mise en page : taille, couleur…

Le travail sur le sommaire et la table des matières a été l'occasion d'observer pour le périodique en particulier, le titre des articles, les sous-titres, ainsi que les paragraphes qui

proposent un avant goût du contenu de certains articles (le chapeau introductif). Les élèves ont comparé la forme des lettres, la grosseur, la couleur.
Petit à petit, les termes d'organisation, de mise en page, de taille, de police et d'illustration rentrent dans leur vocabulaire d'apprenti lecteur.

Présenter un autre mode de distribution de l'information en comparant deux sommaires, c'est montrer que ce mode dépend du choix du locuteur -de l'éditeur en l'occurrence- qui sélectionne, organise, hiérarchise d'une manière qui lui est propre et qu'il s'agit d'identifier. C'est aussi montrer qu'il n'y a pas qu'une façon unique de parler de faits historiques et scientifiques. Enfin, c'est éveiller à la fois à une lecture savante et à une lecture critique.

2.2.4.2. Le rapport du texte et de l'illustration : importance de l'iconographie.

Omniprésente dans les documents utilisés, nous avons décidé de l'intégrer dans les apprentissages documentaires à développer dans la mesure où le texte documentaire est un système plurigraphique (Voir-Lire). Alain Robert[33] explique que c'est la première rencontre qui se produit (sous le registre des émotions et non du raisonnement) entre le lecteur et l'ouvrage documentaire.
L'image, si elle enrichit le texte (et vice et versa), fournit avant tout des informations. Les deux dernières séances ont été aussi l'occasion d'aborder la notion de "légende", élément qui complète, explique l'illustration à laquelle elle est rattachée.
Les élèves ne se représentaient pas qu'il y avait un rapport entre les deux. Or, l'illustration possède un espace bien délimité sur la page. Cette activité a été l'occasion de remarquer comment les éditeurs de ces revues possédaient en réalité des stratégies éditoriales et commerciales en fonction de leur lectorat ciblé. Les sommaires des revues *Wapiti* et *Arkéo Junior* par exemple sont émaillés de multiples couleurs dans la typographie mais aussi de dessins, photographies ou schémas qui ont pour finalité première de plaire à leur jeune lecteur et de les attirer.
L'illustration est néanmoins caractérisée par une forme et une fonction particulières qui ne la font pas entrer dans les catégories habituelles de la lecture. En effet, l'intérêt mais aussi la difficulté de réception de l'illustration résident dans la lecture **non linéaire** induite par sa structure, dans la recherche esthétique qui la caractérise et qui peut être analysée, et dans l'analyse comparative et critique à laquelle elle incite, particulièrement, dans son rapport avec le texte. Nombre de questions dans les questionnaires proposés ont essayé de révéler l'importance de l'image dans la lecture d'un écrit documentaire.

↳ **Un travail sur les textes pour en découvrir le fonctionnement et l'organisation, des temps d'analyse des stratégies employées, des temps de lecture et de recherche en autonomie, des moments de production écrite, des échanges à propos des documents observés. Mais tout cela peut-il suffire à installer un comportement de lecteur confronté à un écrit documentaire ?**

[33] ROBERT, Alain.- Apprendre à lire le documentaire scientifique.- *Cahiers pédagogiques* , n°341, février 1996

3.- Quelles perspectives d'amélioration et de prolongement ?

Pour tenter de répondre à cette interrogation, il est nécessaire de pointer quelques grands thèmes qui ressortent de l'analyse réalisée et qui feront donc office de bilan de cette expérience. On abordera les difficultés rencontrées par l'enseignant, celles des élèves ainsi que les perspectives qui peuvent émerger à partir de ce projet. Ce retour interprétatif sur l'action menée permettra en outre d'aborder les thèmes de la cohérence et du sens, de la communication et de l'interaction entre pairs et, en réponse à l'hétérogénéité des élèves, celui des outils de régulation.

3.1 Difficultés rencontrées par le professeur documentaliste

3.1.1. L'évaluation

Le bilan que je retire de cette expérience tient dans le fait que tout projet est l'occasion de mettre en œuvre et de comparer des protocoles évaluatifs différents. J'avais ainsi choisi de consacrer deux séances à l'évaluation. S'il paraît facile d'évaluer la réussite des élèves aux différentes séances décrites dans la seconde partie, on ne peut en tirer des conclusions sur le savoir lire des élèves, car il faut s'assurer de leur capacité à réinvestir ce savoir, lors de la lecture de textes nouveaux, dans des situations nouvelles.
La construction d'un comportement de lecteur en lecture documentaire nécessite un long apprentissage. Il faut donc proposer aux élèves d'autres situations, d'autres projets qui leur permettront d'avoir des recours authentiques à des écrits documentaires. C'est un travail d'anticipation qui est alors à mener : il s'agit, en effet, d'explorer les possibilités d'accompagnement conjoint des enseignants et des professeurs documentalistes afin de permettre au lecteur en devenir de trouver ses repères et d'établir des liens.

3.1.2. Les conditions de réalisation

Le travail de groupe, lorsque la classe entière était réunie, a été difficile à gérer. J'avais pourtant créé des groupes de besoins, mais la gestion de l'hétérogénéité du groupe m'a quand même posé des difficultés : structurellement d'abord, car le "jonglage" entre les deux groupes suppose une réelle disponibilité et une réelle capacité à relancer motivation et intérêt, pédagogiquement ensuite, car j'étais confrontée à l'incapacité de certains élèves à

analyser et verbaliser leurs stratégies. Néanmoins, j'ai pu constater une évolution chez les élèves dans leur niveau de compréhension donnée à l'activité, mais ce dernier n'est pas le même pour tous, et n'est souvent pas pérenne, ce qui nuit considérablement à la compréhension générale. Cependant, il faut relativiser : on ne peut mesurer l'installation d'un nouveau comportement de lecteur que sur le long terme, une année scolaire suffit à peine, que dire de quelques semaines ! L'erreur la plus courante a été la difficulté à distinguer le glossaire de l'index et leurs fonctionnalités et apports respectifs. Cette méconnaissance ou indistinction constitue sinon un frein du moins une gêne importante dans la poursuite d'activités supplémentaires ou conséquentes, et portant sur un travail d'hypothèses et d'analyse du document.

3.2 Difficultés rencontrées par les élèves

Il existe dans l'apprentissage de la sélection de l'information toute une gradation dont nous, les lecteurs experts, ne sommes pas toujours conscients en tant qu'adultes. Or, nombre de facteurs peuvent soit faciliter, soit au contraire compliquer la tâche de l'élève, apprenti chercheur. Ainsi, peut-on lister quelques-unes des difficultés que certains n'ont sans doute pas manqué de rencontrer.

3.2.1. Le sens

Avec le recul, je pense ne pas avoir suffisamment insisté auprès des élèves sur l'objectif de l'apprentissage conduit. Aussi, les élèves ont certainement eu des difficultés à se construire une représentation de la tâche à accomplir et de son enjeu. En effet, "*avant que d'entamer une recherche dans des documents, deux questions sont incontournables : qu'est-ce que je cherche? Et dans quel but ? La pertinence de ce choix ne peut-être évaluée, en effet, que par rapport à un objectif préalable*"[34].
Si je devais renouveler cet apprentissage, je ne procéderai pas de la même façon : en effet, les documentaires proposés donnent des informations détaillées sur un domaine précis, autrement dit, révèlent une partie de la réalité scientifique de notre univers. Mais il est vrai, qu'en proposant aux enfants une recherche documentaire, on fait comme s'il était facile de trouver des réponses précises à des questions précises et l'on ne met pas en cause **le caractère relatif de toute information**, en fonction de **celui qui la reçoit**.
Il apparaît alors plus formateur pour les élèves, surtout dans cette tranche d'âge, de leur proposer, avant toute recherche documentaire, des activités qui leur permettront de découvrir l'intérêt de certaines informations en regard de leur propres préoccupations (et cela dans le respect du contenu des programmes).

3.2.2. L'exercice

Quels sont les obstacles rencontrés par les élèves ? Pourquoi certains éprouvent-ils des difficultés pour apprendre un nouveau mode de lecture tandis que cet apprentissage ne semble poser aucun problème à d'autres ? Sans évoquer l'influence et le lien du milieu d'origine sur les pratiques culturelles, il semble que certaines pratiques enseignantes ne

[34] CHEVALIER, Brigitte, COLIN, Michelle.- Exploiter l'information au CDI.- Paris: INRP, 1991, p.13.- (Collection Rencontre Pédagogique, n°29).

soient pas suffisamment larges pour s'adapter aux besoins de tous. La pratique de l'exercice me semble à ranger dans cette catégorie :
L'exercice porte avec lui une véritable conception du monde. C'est-à-dire découpée, déconnectée et donc non opérationnelle. Comme si poser une question sur un texte ou à partir de lui revenait à créer la situation ultra réductrice d'un QCM. En bref, une conception de l'exercice fondée sur l'idée de stimulus-réponse. On obtient alors une réponse, mais on n'observe pas un apprentissage. Cela signifie que je me suis sans doute axée sur une pédagogie privilégiant trop les résultats et donc des techniques au détriment de la mise en œuvre des processus et démarches, seuls à même de constituer un véritable apprentissage.

3.2.3. La complexité de la lecture sélective

Le mode de restitution proposé (une réponse écrite ponctuelle rédigée) ainsi que la formulation des questions (structure, difficulté d'ordre syntaxique ou sémantique qu'elle peut présenter) sont déterminants dans la façon dont l'élève répond. Le professeur documentaliste propose souvent le découpage du document en unités de sens : cette "règle du jeu" fausse alors le nécessaire repérage par l'élève, de l'information qui fait sens pour lui. C'est pourtant bien cette démarche qui est, comme le précise A.Jorro, à la base de toute lecture documentaire : "le processus interprétatif (avec le texte documentaire) appelle un dialogue avec soi-même, il n'est jamais une synthèse objective de l'écrit."[35]

Pensant répondre à l'hétérogénéité des élèves en leur proposant un questionnaire personnalisé, je me suis finalement plus tournée vers l'objet (c'est-à-dire le support individualisé à leur proposer) que sur les modes de lecture et de compréhension propres à chacun. D'autres modes de restitution auraient été possibles. Par exemple, envisager de passer par le biais du schéma pour faire comprendre la fonction métalinguistique des écrits documentaires. (**Annexe 7**) pour faciliter le retour sur les divers constituants d'une page documentaire et leurs modes d'organisation.

3.3 Intérêt pédagogique des supports et possibilités de transfert

3.3.1 Le périodique, une approche à développer

Le lien entre développement de compétences de lecture/recherche et production éditoriale pour la jeunesse est fructueux à un double titre :

En premier lieu, parce que ce sont des textes auxquels les élèves sont peu familiarisés alors même que leur attirance pour ces supports, est réelle. Nombre d'enfants d'origine défavorisée rejettent la fiction et s'intéressent aux documentaires, parfois de façon exclusive, parce qu'ils traitent de réalité tangible.
Le travail sur les périodiques en particulier a éveillé la curiosité des élèves sur certains sujets (parfois très ciblés : la grotte de Lascaux, la ville de Venise…) et le désir de s'informer. Ils ont aussi pris conscience que le cours de discipline, dispensé en classe, n'est pas le seul dispensateur de connaissances. Tous enfin ont progressé dans leur connaissance du lieu et de ses fonctions.

[35] JORRO, Anne.- *Le lecteur interprète*, p.83

D'autre part, la motivation des enfants pour ces textes, liée, à leur pouvoir d'identification, aux réponses qu'ils apportent en fonction de leurs préoccupations, à la possibilité qu'ils leur offrent, en tant qu'apprentis lecteurs, de mobiliser des savoirs antérieurs implicites et explicites, fait de ce type de textes informatifs, des outils pédagogiques d'un intérêt indéniable.
En permettant une lecture exploratoire et stratégique, le texte documentaire crée en effet un système d'attente et d'interactions chez le lecteur qui peut entraîner la mise en place d'un parcours de lecture organisé et dynamique mais surtout individualisé. Ce parcours peut ouvrir la voie à un grand nombre de situations favorables à la construction de savoirs utiles et nécessaires à la lecture de ce type de textes.

En second lieu, engager les jeunes à lire la production éditoriale existante relève d'une volonté d'ouverture de ces jeunes sur des compétences culturelles et langagières indispensables à leur vie sociale. Avec une information faite pour eux (donc rendue accessible, sans être infantilisante), la production éditoriale existante nous semble un moyen privilégié d'établir des passerelles entre les lectures faites à l'intérieur et celles faites à l'extérieur de l'école (maison, médiathèque, bibliothèque). Mais aussi, d'établir des collaborations avec les enseignants pour établir des ponts entre ce qui se fait en classe et les situations d'apprentissage particulières à créer au CDI. Aussi, à la faveur de l'intérêt suscité par ces supports, sont développées un certain nombre de techniques et de capacités que l'on peut réinvestir ailleurs, comme:

- Lire rapidement ce qui est important et cela seulement
- Forger des outils de pensée pour comprendre le monde
- Acquérir des concepts nouveaux
- Construire sa pensée en organisant les concepts.

Les revues exploitent encore mieux que les livres une construction sur les questions des lecteurs, sur leurs attentes. Comme dans certains documentaires, sur une page ou une double page de périodique, comme *Arkéo Junior*, l'entrée de l'information se fait ainsi par différents canaux complémentaires. Des réseaux de sens, donc de cheminements différents peuvent faire passer le lecteur d'une organisation linéaire à un arbre, à une arborescence, un réseau sans qu'il ait à respecter un ordre supposé sinon celui du contenu de son besoin d'information.

3.3.2 Extension à la lecture d'écran

Des rapprochements ont été faits concernant les compétences de lecture sur support papier et celles mises en jeu dans la lecture d'écran. Comment l'élève peut-il exploiter ses compétences de lecture sur support papier et les transférer sur un support différent multimédia ?
On l'a vu, la lecture documentaire est une lecture discontinue, séquentielle, consistant à relier des blocs de textes et d'illustrations, des indices typographiques afin de créer un trajet intellectuel et sémantique de lecture. L'élève en étant libre de lire ce qu'il veut dans la page, fait fonctionner une lecture en association. L'image a un statut équivalent au texte, voire parfois supérieur, une légende sera moins importante à l'œil que ne l'est le long développement d'un paragraphe. C'est par ce jeu de réciprocité et de dialogue et parfois de concurrence qui contribuent à une hiérarchisation des informations reçues, que les jeunes

auront une **préfiguration des cheminements de l'hypertexte**. Les principes de lecture, quel que soit le support, relèvent d'un processus commun ; en effet, la recherche d'information et le transfert renvoient à une série d'opérations mentales: intention de recherche, représentation de la situation de recherche, construction d'une procédure, usages de stratégies diverses, solutions.

Ce bilan pourrait m'amener à retenir quelques principes pédagogiques forts, sous-tendant tout acte d'enseignement:

- Mise en place d'un support motivant,
- Lisibilité par l'élève du sens de la tâche et de l'objectif à atteindre,
- Accessibilité et cohérence de la mise en oeuvre
- Evaluation et réinvestissement des compétences développées.

3.4 Propositions d'autres situations pédagogiques

Au terme de cette analyse ou de ces remarques, un certain nombre de points à améliorer seraient à explorer.

1. Partir des intérêts des lecteurs. Essayer de repérer les points réels d'intérêt et d'interrogation des jeunes. A partir de questionnements simples, relativement proches de leurs univers et de leur vécu. Ce point de départ dans une situation pédagogique a pour objectif de valoriser l'intention de lire du lecteur qui va de pair avec son désir de savoir ou de connaître.

2. Travailler en interaction véritable avec les élèves en favorisant les rapports de sens. Choisir un thème (les vestiges anciens, les monuments) pour les amener à découvrir les différentes représentations d'un même objet. Les élèves auront à rapporter les indices accumulés sur le thème en tenant compte de leur place dans le document. Ils s'entendent ainsi sur les éléments (rubrique, titre, illustration…à retrouver dans chaque document). Cela revient à favoriser les réseaux humains (pairs et enseignants) autour de cette lecture, par la richesse des échanges qu'ils suscitent.

3. Offrir la possibilité aux élèves de s'inscrire dans un cheminement individuel, en leur offrant la possibilité de revenir sur leur cheminement de pensée et de lecture, grâce à des outils personnalisés construits avec l'aide de l'enseignant sous forme de grille auto-évaluative. Il s'agit donc d'avancer vers un processus d'apprentissage directement lié à la mise en place progressive d'une pédagogie différenciée prenant en compte besoins et réussites de chacun.

4. Permettre à l'élève de prendre du recul sur la façon dont il entre dans l'écrit en l'aidant à prendre conscience des contraintes et des ressources pédagogiques et personnelles dont il

dispose pour effectuer ses apprentissages. On peut penser que l'élaboration d'un projet long aboutissant à une réalisation (exposition en lien avec les compétences acquises sur les écrits documentaires par exemple) peut conduire l'élève à une telle prise de conscience.

On peut envisager également de proposer une organisation où chaque élève choisit un écrit documentaire à lire et à présenter ensuite à ses camarades. Cette activité comportera des consignes afin que l'élève puisse à la fois intégrer une dimension interprétative au texte sans toutefois perdre de vue la nature même de la lecture documentaire : lecture survol, elle doit permettre de parcourir le texte documentaire sans retomber dans un réflexe de linéarité.

5. Favoriser la construction de démarches communes et réflexives avec les élèves : par exemple, pour remplacer la 1ère séance, trop peu pratique, pour chaque support papier étudié, des groupes dans la classe pourront élaborer la silhouette du document mais aussi faire la liste de tout ce que l'on peut trouver dans cet écrit pour qu'il soit complet et conforme afin de faciliter une recherche dans des conditions optimales. Cette liste pourrait alors servir à la fois d'aide à la réalisation de la tâche et de moyen d'évaluation collectif des acquis réels construits au sein du groupe (**Annexe 7**)

6. Permettre aux élèves qui n'ont pas encore acquis la manipulation et la compréhension du manuel scolaire d'envisager cette acquisition en progression par un travail continué en 5eme. Il apparaît en effet plus que nécessaire de réactiver, à un autre propos ou dans une autre situation ou dans une autre discipline, des acquis encore très fragiles.

7. Travailler la prise de note qui est une activité de reformulation et non de recopiage. Par ce biais, on sensibilise l'élève à la distinction entre deux situations dans la communication : il faut ainsi lui apprendre à produire et à recevoir de l'information, à être scripteur et lecteur, et donc à bien lui faire comprendre ce qui diffère dans ces deux positions.

8. Produire des écrits documentaires (écrire son savoir expérentiel), créer pour d'autres la mémoire de quelque chose qu'on connaît bien (ex .La pêche à la truite, la cuisine chinoise…)

9. Fabriquer un index et/ou un lexique à partir d'un document en visant la construction d'un index plus important et concernant un ensemble de documents.

Ces activités ont pour objectif central de donner aux élèves les moyens de décoder les enjeux de plus en plus complexes que sous-tend la lecture de ces écrits documentaires." *Les supports documentaires, par la mise en scène du savoir, par l'interaction texte/image, par la délinéarisation de la lecture tentent de fonder une autodaxie contemporaine. Les approches pluri et interdisciplinaires qu'il contiennent les rendent à la fois attrayants et complexes. La diversité des relations au savoir, la professionnalisation des techniques de communication, sont venues enrichir mais aussi perturber le dialogue du vulgarisateur avec l'autodidacte."*[36]

Ce constat suppose une réponse de la part du professeur documentaliste (dont c'est la mission même) qui doit marquer l'importance auprès des élèves des fonctions phatiques et conatives du langage employé, donc du mode d'énonciation et pas seulement d'organisation de ce type d'écrits. Il va donc s'attacher lui-même à repérer pour lui-même puis avec les

[36] MIRI, Nadia, RABANY, Anne.- *Découvrir et exploiter les écrits documentaires*.- Paris: Bordas, mars 2004, p.45

élèves l'allure générale d'un documentaire, les aspects linguistiques spécifiques, les modalités de réception du texte, comme nous y invite C.Gaspaillard[37] (**Annexe 8**).

CONCLUSION

L'intérêt, dans la pratique de la pédagogie documentaire, n'est pas dans les outils eux-mêmes, mais dans l'exploitation et le questionnement qu'ils mettent en place du côté des élèves comme de l'enseignant.

Toute action pédagogique doit encourager la curiosité, l'attention, la lucidité et l'intelligence présentes chez tous les élèves. Elle les encourage d'autant plus si le professeur documentaliste s'inscrit lui-même dans une démarche qui a pour objectif de donner du sens à ce que les adolescents vivent à l'école, d'être rigoureux dans la mise en œuvre et de développer des techniques en cohérence avec ces objectifs.

A la différence des méthodes de lecture, un tel projet peut prendre en compte des variables locales plus importantes (comme le vécu de la classe, ses préoccupations, des réalisations et les valoriser). De tels projets de pédagogie documentaire sur la pratique de la lecture documentaire peuvent ainsi prendre place sous des formes différentes, essentiellement dans le cadre de projets interdisciplinaires.

En réalisant cette séquence pédagogique, mon objectif était de contribuer à enrichir et à améliorer les pratiques documentaires des élèves dans le repérage et la sélection de l'information. D'abord, à travers des outils de lecture et de recherche très ciblés ; mais bien vite mon action a intégré des savoirs et savoir-faire que je n'avais pas prévu de mobiliser ou de développer chez les élèves. A l'issue de cette formation et en fonction de mon choix initial "à quoi sert de développer des compétences spécifiques propres à la lecture documentaire ?", j'ai pu accréditer la réalité de cette problématique. En effet, pratiquer la lecture documentaire relève bien d'une compétence transdisciplinaire qui engage l'élève sur la remise en cause de ses représentations et la construction de nouveaux concepts, sur la mise en œuvre de stratégies d'investigation, sur l'efficacité du rapport entre moyens utilisés et résultats obtenus, sur l'efficience des procédures et des démarches mises en place : autant de critères qui caractérisent, non pas les contenus mais bien les capacités et objectifs communs à toutes les disciplines…

[37] GASPAILLARD, Claude.- Du texte documentaire informatif au texte documentaire argumentatif.- *L'École des lettres des collèges*, avril 1999, n°12, p.129

Bibliographie

Ouvrages :

ASTOLFI, J.P.- *L'École pour apprendre*.- Paris: ESF, 1992

BUTLEN, Max, COUET, Madeleine.- *Savoir lire avec les BCD*.- Créteil: CRDP, 1996

CHAPRON, Françoise.- *Les cdi des collèges et des lycées*.- Paris:PUF, 1999

CHARMEUX, Eveline.- *Apprendre à lire, échec à l'échec*.- Paris: Ed. Milan, 1987, p.45

CHEVALIER, Brigitte, COLIN, Michelle.- *Exploiter l'information au CDI*.- Paris: INRP, 1991, p.13.- (Collection Rencontre Pédagogique, n°29).

DE VECCHI, Gérard.- *Aider le élèves à apprendre*.- Paris: Hachette Education.- 1992, p.66.

JORRO, Anne.- *Le lecteur interprète*.- Paris: PUF, 1999

MIRI, Nadia, RABANY, Anne.- *Découvrir et exploiter les écrits documentaires*.- Paris: Bordas, mars 2004.- 159 p.

PELLOQUIN, Elisabeth, KELLER, Yannick.- *Guide pédagogique et sélection des supports de lectures pour adolescents et adultes*.- Poitou-Charentes: CRDP, 2003

Périodiques :

AMIGUES, René.- Les savoirs transversaux : utopie nécessaire ou impasse annoncée ?.- *Médiadoc*, juin 1999

BENTOLILA, Alain.- Fleurs de lire et liserons.- in *Communication et Langages*, n°48, 1981

BESSONNAT, Daniel.- L'exercice : un objet scolaire à reconsidérer.- *Le français aujourd'hui*.- juin 1997, p.40

GASPAILLARD, Claude.- Apprendre à lire un manuel scolaire.- *L'École des lettres des collèges*, avril 1999, n° 12, p.11

MANSUY, Brigitte.- Lire autre chose autrement : le documentaire scientifique.- *Le français aujourd'hui*, juin 1990, n° 90

ROBERT, Alain.- Apprendre à lire le documentaire scientifique.- *Cahiers pédagogiques*, février 1996, n°341, p.44

TISSET, Carole.- Dis –moi quels exercices tu donnes, je te dirai quel lecteur tu formes.- *Le français aujourd'hui*, juin 1997, n°118.- p.19

Textes officiels :

SCEREN-CNDP.- Documents d'accompagnement des programmes : Lire et Ecrire au cycle 3, 2003, p.21

Documents électroniques :

AUBOIN, F. 2005. *La lecture documentaire* [en ligne].P.1-7. Consulté le 11/02/05. Disponible sur internet. http://www.sha.univ-poitiers.fr/documentation/lecturedoccapes.html

Table des Annexes

Annexe 1 : Les orientations du projet d'établissement

Annexe 2 : Evaluation des acquis de l'IRD en 5ème

Annexe 3 : Tableau synthétique des outils pour repérer l'information pertinente

Annexe 4 : Evaluation

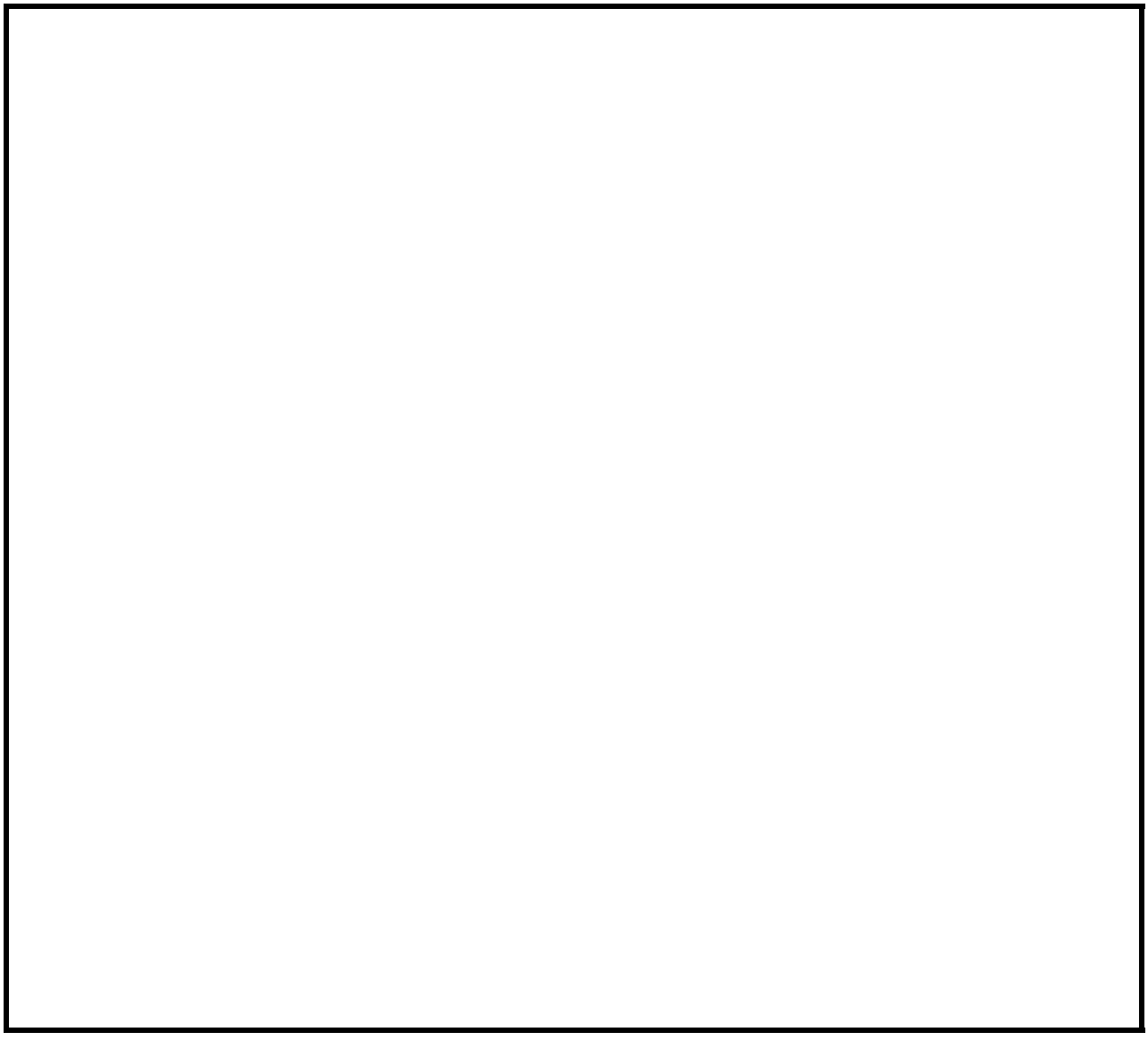
Annexe 5 : Questionnaires élèves

Annexe 6 : Grille de lecture préalable à l'activité

Annexe 7 : Pratiques pédagogiques autour de la lecture documentaire

Annexe 8 : L'organisation d'un discours informatif dans un magazine

Commentaires du jury



SOMMAIRE

Introduction ……..…..p.1

1. Pourquoi vouloir développer des compétences de lecture documentaire chez les élèves de 6ème ?

1.1 Du bon usage des indicateurs : public scolaire et projet d'établissement…...p.3
1.2 Analyse de quelques comportements types d'élèves face à l'information et contexte pédagogique interne et externe au CDI…….....p.4

2. Comment construire un environnement pédagogique permettant de développer ces compétences de lecture documentaire ?

2.1 Eclairage théorique sur la lecture documentaire……..p.8
2.2 La mise en œuvre de la séquence……p.16

3. Quelles perspectives d'amélioration et de prolongement ?

3.1 Difficultés rencontrées par le professeur documentaliste……. p.22

3.2 Difficultés rencontrées par les élèves…….....p.23
3.3 Intérêt pédagogique des supports et possibilité de transfert…….....p.24
3.4 Propositions d'autres situations pédagogiques……. ……...p.26

Conclusion …….....p.28

Bibliographie

Annexes